

Los cursos de historia del español ¿son cosa del pasado?

Deborah L. Arteaga
University of Nevada-Las Vegas
Lucía I. Llorente
Berry College

0. Introducción

El contenido de los programas de lenguas extranjeras ha estado sometido, hasta cierto punto, a los cambios en las tendencias metodológicas dominantes en cada época. Al comienzo del siglo XX, la metodología que prevalecía era el método “Gramática-Traducción.” Este tipo de acercamiento favorecía el conocimiento académico de una lengua. Los cursos se enseñaban en inglés, y se concedía una tremenda importancia a la lectura y a la traducción. Puesto que se daba más importancia al conocimiento sobre una lengua, que a la capacidad de hablarla o comprenderla, la preparación de los maestros de idiomas era muy diferente de la actual. Hace un siglo, la fluidez en el ámbito de la conversación no se consideraba prioritaria en la formación del profesorado. El conocimiento de la gramática, por el contrario, sí se consideraba esencial; y lo mismo ocurría con el conocimiento de la historia de la lengua.

De hecho, una revisión de algunos artículos relevantes, publicados en los volúmenes del *Modern Language Journal* de la época, indica que el conocimiento de la historia de la lengua española se daba por sentado, tanto en los niveles graduado como subgraduado. Se subrayaba la importancia de la formación lingüística (en este momento, lingüística diacrónica), así como del conocimiento filológico; Hagboldt llega a afirmar que un “buen” profesor de idiomas “es un filólogo por su formación” (Hagboldt 1928:194). Esta opinión se mantenía en aquel momento incluso para el caso de los estudiantes de idiomas en el nivel de la escuela secundaria. Greiner (1938) resume el punto de vista de muchos estudiosos de la época con respecto a la lingüística histórica dentro de la clase de idiomas:

El objetivo principal del estudio de idiomas modernos hoy en día debería ser lograr ser inteligentes con respecto a la lengua. Lo que en otros tiempos era sólo una consecuencia, debería convertirse en el objetivo principal que se trata de alcanzar. Mientras el estudiante adquiere inteligencia sobre la lengua, puede, de

paso, aprender un poquito de alemán, francés, o español, y también otras cosas.
(Greiner 1938:209)

En verdad, ésta era la actitud predominante hasta la época de la guerra. Pero la situación cambió de forma radical después del comienzo de la segunda guerra mundial. Kurz (1943:463) critica con dureza el acercamiento académico, apuntando que no ayuda nada a mejorar la fluidez o la comprensión. Durante la guerra, el énfasis se centró en la capacidad para usar la lengua, hablarla y comprenderla. Según un informe de 1943 de la Oficina de Educación estadounidense, para el caso del español, se observan dos cosas: el énfasis en el aspecto oral, y también una mayor presencia de los países latinoamericanos (US Office of Education 1943:431). En el contenido curricular que se sugiere en este informe, la historia de la lengua española no aparece mencionada.

En verdad, el estilo académico predominante en la enseñanza de idiomas se encontraba un tanto a la defensiva en este momento, debido a su incapacidad para producir estudiantes que pudieran hablar y comprender la lengua. La experiencia de la guerra tuvo unos efectos muy profundos en la enseñanza de idiomas, en parte porque, de repente, los idiomas se percibían como relevantes. Junto con esta relevancia repentina, llegó también la responsabilidad. Así, Simpson (1945) indicaba que, si bien el entorno universitario típico no podía competir con las unidades especializadas del ejército, a las que se daba instrucción lingüística intensiva, si se podía hacer un mejor trabajo (Simpson 1945:383).

Una vez más, se advoca un cambio de orientación, hacia los aspectos de la expresión y comprensión oral en la adquisición de la lengua. Dada la primacía de lo oral/auditivo, los estudiosos restaron importancia al papel de la lingüística histórica en el programa de estudios. El conocimiento de la cultura y la geografía se consideraban esenciales, al igual que la comprensión de la fonética básica. Con respecto a la formación del profesorado, muchos investigadores lamentaban la falta de fluidez por parte de los mismos instructores, que eran un producto del fallido método Gramática-Traducción (Tharp 1949:419-420). Este punto de vista se mantuvo hasta mucho después de terminada la guerra.

Sin embargo, en la década de los años 50, hay un renovado interés en el rol de la historia de la lengua para el profesor de idiomas. Tal vez esto fuera debido al crecimiento de la lingüística como un campo de estudio independiente en este momento. Giduz (1952:66) menciona la “etimología” como una entre varias “otras destrezas que serán de gran valor” para el profesor de idiomas. Nabholz (1953) habla del valor explicativo del conocimiento de la ley de Grimm para el caso del alemán. Prince (1954) también favorece este punto de vista, subrayando la importancia de un “acercamiento lingüístico” a la lengua, incluyendo la perspectiva diacrónica sobre el origen y la interrelación de las palabras, incluso en las clases más básicas. London et al (1955:136), al hablar de los cursos que debería incluir un programa de español, también apuntan a la importancia de los datos históricos.

En verdad, en el informe de 1955 del *Modern Language Journal* sobre las calificaciones de los profesores de idiomas de escuela secundaria, el análisis de la lengua aparece enumerado como un criterio esencial. Se recomienda una escala de calificación para los futuros profesores (con tres niveles, Mínimo, Bueno y Superior); los niveles que van más allá del “mínimo” exigen una competencia tanto en la lingüística histórica como en la sincrónica (MLJ 1955:291).

En la década de los sesenta, hubo un renovado interés en el estudio de idiomas en general. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, que dieron como resultado la creación de los laboratorios de idiomas, la metodología audio-lingual se convirtió en la predominante. Este método era diametralmente opuesto, en muchos aspectos, al método Gramática-Traducción; la comprensión se consideraba un requisito para poder hablar, y se pensaba que después llegarían la lectura y la escritura. Dentro de este marco pedagógico, el papel de la lingüística histórica disminuyó de importancia, aunque algunos estudiosos, como por ejemplo Bieler (1964:134), continuaron argumentando a su favor.

En la década de los setenta, muchos estudiosos comenzaron a advocar un curso sobre lingüística general dentro del programa de estudios de idiomas, con la finalidad de adquirir lo que Cook (2001) llama “conciencia lingüística”.

Para los años ochenta, el enfoque comunicativo había suplantado al método audio-lingual de forma casi total, en parte porque en general se había aceptado que la

lengua no era una destreza que se podía imponer a los alumnos, reconociendo el hecho de que el método audio-lingual no tenía siempre como resultado la competencia comunicativa. Esta es la década en la cual las pautas de competencia de ACTFL fueron creadas por vez primera; las pautas iniciales (de 1983 y revisadas en 1985) no hacen ninguna mención del conocimiento de la historia de la lengua, aunque la lingüística sí aparece mencionada en el nivel “distinguido” de la destreza lectora. Asimismo, Cuando Di Pietro et al (1983) revisan el contenido curricular de los programas de estudios de idiomas en los EE.UU., consideran que los cursos de filología que se ofrecen (un 8% del total de cursos) son una reliquia, y advocan en favor del desarrollo de cursos sobre lingüística aplicada.

El enfoque comunicativo de la década de los ochenta, a diferencia del método audio-visual, ponía énfasis en la producción en el aula (es decir, en la conversación, en la comunicación); la gramática quedaba relegada a las notas a pie de página, o a unidades separadas de los capítulos principales, y, generalmente, era asignada como tarea para trabajar por cuenta propia, sin discutirse en clase expresamente. Sin embargo, ese énfasis en la comunicación parecía sacrificar la corrección gramatical. Para responder a este problema, en la década de los noventa el énfasis se colocó en la comunicación global. Muchos estudiosos favorecían un renovado interés sobre la forma, y subrayaban la importancia de integrar de las explicaciones gramaticales dentro del marco comunicativo. La cultura, especialmente mediante el estudio de la literatura, también era considerada de gran importancia. Aunque la lingüística sincrónica era aceptada como parte del programa de estudios durante este periodo, los cursos sobre la historia de la lengua no eran considerados relevantes (dos excepciones son los artículos de Rini 1990 y Arteaga & Herschensohn 1995). Schulz (2000), en su detallada revisión de artículos relacionados con la formación de profesores de idiomas en el *Modern Language Journal* (de los años 1916 al 1999), no menciona el conocimiento de la historia de la lengua en su lista de prioridades para la futura formación de profesores.

1. Tendencias curriculares actuales

Muchos departamentos de español de las universidades norteamericanas continúan incluyendo cursos de historia de la lengua española dentro de su currículum. La

descripción de estos cursos varía mucho, según el caso. Unas veces, se limita a una simple oración; otras, por el contrario, se ofrece una relación detallada de su contenido. Sea cual sea la institución, lo cierto es que, tomando como punto de partida la descripción del curso se puede inferir que el acercamiento a su contenido es bastante tradicional (de carácter teórico y filológico). Los libros de texto frecuentemente empleados en esos cursos son Resnick (1981) y Lathrop (1980). En las listas de lecturas obligatorias se incluyen capítulos de las obras de Menéndez Pidal (1962), Lapesa (1986), y Lloyd (1987).

En líneas generales, los cursos de historia de la lengua son ofrecidos en universidades que tienen programas graduados. En algunos centros (por ejemplo la universidad de Illinois en Urbana-Champaign, o la Universidad de Washington, en Seattle), el curso es enseñado con un código compartido, es decir, para estudiantes graduados y subgraduados conjuntamente. Muy raramente se encuentran centros con programas de español de cuatro años (es decir, subgraduados), que ofrezcan cursos de historia del español. La universidad Illinois Wesleyan, de Bloomington, sin embargo, es la excepción que confirma la regla.

Por otro lado, cuando los estudiantes norteamericanos cursan un semestre en una universidad española, como parte de su programa de “estudio en el extranjero”, con frecuencia tienen la posibilidad de tomar un curso de historia del español, tal vez porque éste es todavía un curso obligatorio dentro de la carrera de Filología Hispánica.

Un último dato de interés es que, en general, cuando el curso es ofrecido para estudiantes graduados, no es un curso obligatorio, sino optativo; se trata de un curso que puede servir para completar un requisito en el área de la lingüística.

2. Propuesta

En nuestra opinión, es esencial que los estudiantes, tanto graduados como subgraduados, tengan conocimiento de la historia del español. Es decir, proponemos que, si ha de enseñarse lingüística en el nivel subgraduado, esta enseñanza debería tomar la forma de un curso de historia de la lengua, por muchos motivos. En primer lugar, según las actuales pautas de competencia ACTFL, el conocimiento de la cultura se considera esencial en todos los niveles de competencia lectora y de expresión oral.

De entre todos los cursos de lingüística posibles, el que tiene un lazo más directo con la cultura es el de historia del español, como Arteaga & Herschensohn (1995:212) proponen para el caso del francés. Estas estudiosas subrayan el hecho de que el énfasis actual sobre la cultura hace que la lingüística histórica sea más y no menos relevante. Como ejemplo concreto, podemos considerar que el carácter conservador de la Real Academia de la Lengua puede ser entendido como un intento de mantener el vínculo entre las formas diacrónicas y las formas sincrónicas de la lengua española; esa conexión ha estado recientemente ejemplificada en los debates acerca de la ortografía.

Es más, la variación lingüística, cuya importancia dentro del programa curricular de los estudios de español ha sido subrayada (Arteaga & Llorente 2003), se ve integrada de forma natural en la historia de la lengua. Un curso sobre la historia del español puede proporcionar a los estudiantes una mayor comprensión acerca de la variabilidad de la lengua de varias maneras. En primer lugar, se puede rastrear el origen de muchas diferencias dialectales hasta sus raíces históricas (por ejemplo, las formas verbales arcaicas del español del Suroeste de EE.UU., la distinción castellana, el seseo de Latinoamérica, o el ceceo de Andalucía). Un curso sobre la historia del español también sirve para mostrar a los estudiantes que la lengua es orgánica, y que está en permanente proceso de cambio. En este sentido, Arteaga & Herschensohn (1995:219) proponen que las explicaciones históricas cumplen un propósito que va más allá de explicar los datos históricos, también ayudan a que crezca la conciencia metalingüística de los estudiantes. En verdad, los alumnos que son capaces de apreciar la evolución de la lengua, pueden entender mejor el desarrollo de ciertas características dialectales más recientes, como el rehilamiento de la región del Río de la Plata.

Los dialectos españoles varían menos en el aspecto morfológico que en la fonología, pero encontramos dos excepciones destacadas. Una es el uso del pronombre vosotros como forma de segunda persona plural informal, algo que es característico de los dialectos peninsulares. Aunque vosotros no existe en Latinoamérica, vos sigue existiendo para la mayoría de los hablantes del español latinoamericano (con la excepción de México) y es usado como forma de segunda persona singular informal; en España, la forma empleada sería tú . Una vez más, la explicación para la variación lingüística es histórica.

Otra área de variación morfológica entre los dialectos españoles tiene que ver con las formas pronominales de acusativo y dativo. Los estudiantes con frecuencia tienen dificultades con su uso (particularmente cuando se trata de la tercera persona). No es de extrañar, pues la confusión también afecta a los hablantes nativos. Aunque el leísmo, loísmo y laísmo son asuntos sincrónicos en español, su causa está obviamente relacionada con la evolución de la lengua (Lapesa 1968), y la generalización del caso acusativo. Una presentación completa de estos temas debe incluir tanto datos sincrónicos como diacrónicos.

Finalmente, el valor explicativo de los datos históricos no debe subestimarse, como han señalado diversos estudiosos, entre ellos Rini (1990) y Arteaga & Herschensohn (1995). Rini favorece el uso de explicaciones diacrónicas relevantes en el aula de español. Y es que, en verdad, hay una serie de datos lingüísticos que no pueden ser explicados adecuadamente si no se hace referencia a datos diacrónicos sobre el español. Podríamos mencionar ejemplos en el ámbito ortográfico (así el doble valor de la grafía “x”, que se corresponde con [x] o [ks]), fonológico (por ejemplo, la existencia de la fricativa interdental /θ/ castellana, o la alternancia de la vocal temática en los llamados “verbos con cambio de raíz”), morfo-fonológico (con la evolución de la secuencia de pronombres de tercera persona de objeto indirecto-directo), morfológico (la formación de adverbios en “-mente”, la aparente contradicción entre el género de ciertas palabras y el artículo definido usado con ellas (i.e. “el agua”), la idea de género neutro, etc.). Finalmente, en lo que se refiere al ámbito semántico, los estudiantes deberían poder apreciar las diferentes fuentes originarias del léxico español, las cuales están directamente ligadas a la historia de la lengua.

Aunque está claro que los hechos discutidos previamente pueden ser presentados sin hacer referencia a información histórica, es igualmente cierto que no se pueden explicar, en modo alguno, recurriendo sólo a referencias sincrónicas. Los alumnos que no reciben información de carácter histórico van a percibir muchos procesos lingüísticos como cosas aparentemente arbitrarias, rasgos aislados de la lengua, cuando no lo son.

En la sección que precede hemos presentado argumentos en favor de la relevancia de la historia de la lengua en el programa de estudios subgraduados. Sin

embargo, debe quedar claro que no advocamos un regreso a los tipos de cursos englobados bajo filología en épocas pasadas. Dichos cursos, con frecuencia, eran muy teóricos, abstractos, y utilizaban como libros de texto obras como Penny (1991), Lathrop (1980), o Lapesa (1986). Tal vez todavía sean apropiados para los estudios de posgrado en lingüística hispánica, pero, en nuestra opinión, no deberían ser ofrecidos para los no especialistas.

En su lugar, en el nivel subgraduado, favorecemos la idea de un curso que introduzca brevemente las distintas ramas de fonología, morfología, semántica y sintaxis, durante las primeras semanas de clase, antes de centrarse en la historia de la lengua española, desde una perspectiva evolutiva. Este tipo de curso podría utilizar como libro de texto la obra de Hualde, Olarrea y Escobar (2001) durante las primeras semanas, y después algunos extractos de la obra de Resnick's (1981), la cual, a su vez, podría ser suplementada con textos de los diversos periodos de la lengua española (Pountain 2001). En el nivel graduado, se podría usar un acercamiento de carácter más teórico, después de la introducción inicial. Estos estudiantes sí deberían estar expuestos a la investigación más reciente sobre lingüística histórica española.

3. Bibliografía

- Arteaga, Deborah y Herschensohn, Julia. 1995. *Using diachronic linguistics in the language classroom*. The Modern Language Journal 79.212-222.
- Arteaga, Deborah y Llorente, Lucía. 2003. *On the importance of dialectology in the Spanish language classroom*. Paper presented at the SMCLA, Hot Springs, Arkansas, November 1, 2003.
- Bieler, Arthur. 1964. *A case for the teaching of the history of the French language*. The Modern Language Journal 48.134-136.
- Cook, Viviane. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Arnold.
- Giduz, Hugo. 1952. *Teaching modern foreign languages*. The Modern Language Journal 36.65-67.
- Greiner, Otto. 1938. *The main objective in the study of foreign languages*. The Modern Language Journal 23.209-213.

- Hagboldt, P. 1928. *Presenting Grammar Inductively*. The Modern Language Journal 12.440-445.
- Hualde, José Ignacio, Antxon Olarrea y Anna María Escobar (2001). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurz, Harry. 1943. *The future of modern language teaching*. The Modern Language Journal 27.460-469.
- Lapesa, Rafael. (1968). *Sobre los orígenes y evolución del leísmo, loísmo y laísmo*. *Festschrift Walter von Wartburg*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1.522-551.
- _____. (1986). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lathrop, Thomas. (1980). *The Evolution of Spanish: An Introductory Historical Grammar*. Newark, Delaware: Juan de la Cuesta.
- Lloyd, Paul M. (1987) *From Latin to Spanish*. Philadelphia: Memoirs of the American Philosophical Society.
- London, Gardiner H, Mead, Robert G, & London, Kathryn. 1955. *A guide for the Spanish major*. *Hispania* 1955.131-149.
- Menéndez Pidal, Ramón. (1962). *Manual de Gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- The Modern Language Journal, 1955. *Qualifications for secondary school teachers of modern foreign languages*. The Modern Language Journal 39.290-292.
- Nabholz, Johannes. 1953. *Applied philology*. The Modern Language Journal 37.347-350.
- Pargment, M.S. 1945. *On learning a foreign language*. The Modern Language Journal 29.198-209.
- Penny, Ralph. (1991). *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Pietro, Robert J, Lantolf, James P., Labarca, Angela. 1983. *The graduate foreign language curriculum*. The Modern Language Journal 67.365-373.
- Pountain, Christopher J. (2001). *A History of the Spanish Language Through Texts*. Routledge.
- Prince, J. Roy. 1954. *Philology at work*. The Modern Language Journal 38.75-79.

FIGPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005

Resnick, Melvyn. (1981). *Introducción a la historia de la lengua española*. Washington D.C. : Georgetown University Press.

Rini, Joel. 1990. *The application of historical linguistic information to the foreign language classroom*. *Hispania* 73.842-844.

Schulz, Renata A. 2000. *Foreign language teacher development: MLJ perspectives 1916-1999*. *The Modern Language Journal* 2000.495-522.

Simpson, Lurline V. 1945. *Linguistic blitz*. *The Modern Language Journal* 29.382-385.

Tharp, James B. 1946. *The training of foreign language teachers for current methods and objectives*. *The Modern Language Journal* 30.413-420.

U.S. Office of Education, Federal Security Agency. 1943. *Adjustment of the college-curriculum to wartime conditions and needs*. *Hispania* 26.430-438.